DOCUMENT RESUME

ED 174 006 FL 010 341

AUTHOR Heindrichs, Wilfried
TITLE Kommunikationsfahigkeit: Ein Lernziel und seine Probleme (Communicative Competence: A Learning Goal and Its Problems). CILA Bulletin, No. 28.
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 78
NOTE 14p.

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS Applied Linguistics; *Communicative Competence (Languages); *Educational Objectives; *Language Instruction; Language Skills; *Linguistic Theory; Psycholinguistics; *Second Language Learning; *Teaching Methods; *Teaching Models

ABSTRACT

The goal of communicative competence as an application of linguistic principles involves three processes: (1) reduction, or the relationshiip between the term "communication" in its everyday sense and pedagogically useful models of communication; (2) transposition, or the relationship between language theory and language learning; and (3) deduction, or determining the curricular implications of judgements about the goals, content, organization and control of learning. Common and confused understandings of concepts comprised by the term "communication" must, through reduction, be replaced with clear concept models which enhance the effectiveness of teaching by representing the psychological realities behind modes of communication. Transposition emphasizes the pedagogically applicable side of language theories at the expense of the "inner relevance" to linguists of the theories. These two processes can be applied to deduction, which demands the abandonment of easy catch phrases in favor of the determination of specific learning goals based on an awareness of the real psychological processes of second language learning. (JB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED174006

Kommunikationsfähigkeit. Ein Lernziel und seine Probleme

von W. Heindrichs

Bei der anstehenden Problematik handelt es sich, mathematisch gesprochen, um eine Gleichung mit drei Unbekannten. Hierüber kann auch unser alltäglicher, fast zur Routine gewordener Umgang mit und die Auftretenshäufigkeit von Begrifflichkeiten wie Kommunikation, Fähigkeit und Lernziel nicht hinwegtäuschen. Angesichts des häufigen Gebrauchs des Terminus Kommunikation beispielsweise im fachdidaktischen Kontext – "Thus, 'communicative language teaching' aims to develop 'communicative competence' or 'communication skills'; pupils must acquire the 'ability to communicate', that is, to use language as a means of communication' or 'for communicative purposes'. They need 'communication practice', through 'communication drills' or 'natural communicative use'"[1] – ist die Befürchtung, dass man es in Kürze nur noch mit einem "schwammigen Modewort"[2] zu tun haben wird, wohl begründet. An anderer Stelle erwähnte ich bereits die Funktion von Leerformeln. Und die Termini Kommunikation, Kommunikationsfähigkeit eignen sich ebensogut als Leerformeln wie die Terme Struktur, Transformation und Situation[3]. "Leerformeln vermögen auch funktional für die Vermeidung oder Verringerung innerer und äusserer Konflikte bei Trägern von bestimmten sozialen Rollen zu sein, wenn das faktische Handeln nicht mit den internalisierten Normen und den Erwartungen an die soziale Rolle übereinstimmt[4]." In der Praxis begegnet man ja folgendem Dilemma. Einerseits führt der Rekurs auf 'theoretical terms' häufig zu einer Verselbständigung derselben von der Unterrichtspraxis vor Ort, andererseits aber reduziert die Übertragung theoretischer Begriffe auf pädagogisch verantwortete Handlungsvollzüge deren semantische Offenheit. Auf diesen Punkt wird später noch einmal zurückzukommen sein.

In der Sprach- und Kommunikationswissenschaft und, soweit ich dies überblicken kann, in der Curriculumforschung hat man es ganz allgemein nicht mit 'fertigen' Gegenständen zu tun, die nur noch aufgelesen werden müssen, sondern mit Phänomenen, welche zuallererst Produkte leitender

FL010341

1 Littlewood, W. T.: "Defining 'Communication' in Foreign Language Teaching", *Linguistische Berichte 52*, 1977, 83.

2 Lübke, D.: "Lernziel "Kommunikationsfähigkeit" – Probleme und Lösungsvorschläge für die Praxis", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 22*, 1975, 291.

3 Heindrichs, W.: *Exercices structuraux. Linguistik und Verwertung im Französischunterricht*, Bonn, Dissertation, 1976, 28.

4 Degenkolbe, G.: "Über logische Struktur und gesellschaftliche Funktionen von Leerformeln", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 17*, 1965, 336.

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

CILA · F. Redard

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Erkenntnis- und Forschungsinteressen sind. Auf die Rolle der Modellbildung in der Sprachwissenschaft wies P. Hartmann mehrfach hin, u.a. auch in seinen auf Grund ihrer thematischen Nähe zu obiger Problematik besonders relevanten *Bedingungen sprachlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht.* Zum einen sei für eine Berücksichtigung der Sprache bei der Sozialisation und Gesellschafts- (oder Gruppen-)bildung, für die kommunikativen Leistungen also, eine Mehrzahl von Behandlungsebenen und Gesichtspunkten festzulegen. "Andererseits ist die Sprache auch unmittelbar erkennbar als ein ausgeübtes, gelerntes und gekonntes Verfahren, das im Wege eine. entsprechenden - isolativen – Behandlung auch als eigenwertiger Erkenntnisgegenstand angesehen werden kann, wie z.B. in den meisten Ansätzen der Sprachwissenschaft. Es ist aber zu bemerken, dass eine solche "Verdinglichung" (Idealisierung) nur per abstractionem erfolgt, indem die Sprache aus einem Verfahrens- und Wirkungskomplex herausisoliert wird: eben aus der kommunikativ wirksamen Verfahrensgesamtheit[5]." Man kann demnach nicht von *der* Sprache reden und genausowenig kann die Rede von *der* Kommunikation bzw. *der* Kommunikationsfähigkeit sein. Selbst der Begriff des Lernziels bedarf, wie sich noch herausstellen wird, stets der Reflexion von Modellentwürfen. Solange diese nicht kenntlich gemacht sind, operieren wir mit einer Gleichung und drei Unbekannten.

Die Komplexität des Lernziels Kommunikationsfähigkeit soll unter Rückgriff auf drei Prinzipien entfaltet werden, die sich in einem anderen Zusammenhang bereits – Ausspracheschulung und Sprachlernforschung – als sinnvoll für die Analyse und Entwicklung von Sprachlernmaterialien erwiesen haben[6]. Diese drei Prinzipien heissen Reduktion, Transposition und Deduktion, wobei die Reduktion auf das Verhältnis zwischen alltagssprachlicher Kommunikation ('Original'-Kommunikation) und unterrichtlicher Kommunikation ('Modell'-Kommunikation), die Transposition auf das Verhältnis zwischen Beschreibungs- und Lerndaten, die Deduktion auf den curricularen Implikationszusammenhang von Lernziel-, Lerninhalts-, Lernorganisations- und Lernkontrollentscheidungen verweist. Es wäre nun abwegig zu behaupten, die vorgeschlagene Trichotomie stelle an sich eine Neuerung dar. Wenn W. T. Littlewood sein spezielles Augenmerk darauf richtet, "to illuminate in a meaningful way the relationship between our 'communicative' classroom activities, and the

5 Hartmann, P.: "Bedingungen sprachlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht", *Neusprachliche Mitteilungen 27*, 1974, 147.

6 Heindrichs, W. & M. Kummer: "Ausspracheschulung und Sprachlernforschung", in H. P. Kelz (Hrsg.): *Phonetische Grundlagen der Ausspracheschulung I*, Hamburg, Buske, 1977, 1–10.

communicative activity for which the learner is being prepared, specifying how they resemble it and how they differ, as a prerequisite to considering their place in a communicative teaching methodology"[7], umschreibt er das Reduktionsphänomen. F. Debyser seinerseits argumentiert auf der Ebene der Transposition, wenn er davor warnt zu glauben, "que le modèle de description, le modèle de présentation (ou d'enseignement) et le modèle d'acquisition (ou d'apprentissage) ne font qu'un[8]."

Im Falle von Transposition, Reduktion und Deduktion handelt es sich um analytische Kategorien, die kein zeitliches Nacheinander bei der empirischen Arbeit suggerieren sollen. Unter dem Begriff Empirie vereinige ich in diesem Zusammenhang die Planung, Durchführung und den Abschluss sämtlicher Unterrichtsveranstaltungen, in denen eine Zielsprache eingeführt oder diese vervollkommnet wird.

Insofern als unterrichtliche Veranstaltungen *per definitionem* immer ein pädagogisches Geschäft darstellen, muss gewährleistet sein, dass die genannten Prinzipien sich gegenstandsadäquat orientieren und den pädagogischen Forschungsbeitrag einschliessen. Bislang hingegen gilt: "Neue methodische Entwicklungen haben ihren Ausgang vorwiegend von Fortschritten der wissenschaftlichen Linguistik, der rationalen Analyse des erwünschten Schülerverhaltens und dem Erscheinen technischer Hilfen für den Sprachunterricht genommen. Die pädagogische Forschung hat zur Entwicklung der fremdsprachlichen Methodik sehr wenig beigetragen, abgesehen von allgemeinen Kenntnissen über die Konstruktion von Leistungstests, über die Rolle der Fremdspracheneignung im Lernprozess und über die Psychologie der Zweisprachigkeit[9]." Eine aufgeklärte Sprachlernforschung erhebt die Faktorenkomplexität des pädagogischen Feldes zum Postulat.

Reduktion

M. Geiers Bestimmung des Begriffs 'Kommunikation' scheint mir eine günstige Ausgangsbasis für die weiteren Überlegungen zu bilden. "Als alltäglich-vorwissenschaftlicher Begriff wird er meist mit jener Vagheit, Inkonsistenz und Mehrdeutigkeit verwendet, die für alltagssprachliche

7 Littlewood, W. T.: op.cit., 85.

8 Debyser, F.: "Grammaire et exercices grammaticaux", *Migrants Formation 7*, 1974, 3.

9 Flechsig, K.-H.: "Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts", in K. Ingenkamp (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil III. Unterrichtsforschung in Schule und Hochschule*, Weinheim, Berlin, Basel, Beltz, 1971, 3256.

4

Begriffe allgemein kennzeichnend sind, und tritt dabei doch mit dem Nimbus wissenschaftlicher Exaktheit auf[10]." Diese Unterscheidung zwischen der alltäglich-vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Behandlung des Kommunikationsbegriffs lässt sich nun in unseren Kontext wie folgt übertragen. Wir werden bei der Deskription der 'Original'-Kommunikation typologische Ansätze von modelltheoretischen Entwürfen trennen müssen.

Typologisch sollen jene Ansätze heissen, die den Kommunikationsprozess unbefragt, alltäglich-vorwissenschaftlich also, voraussetzen und diesen nach manifest werdenden Gesichtspunkten klassifizieren. Mittlerweile liegt eine Reihe verschiedener Typologisierungen vor, so etwa diejenige von H. Henne. Er empfiehlt, den Kommunikationsprozess nach der Kommunikationspartner-Konstellation (interpersonale Kommunikation, Gruppenkommunikation, Massenkommunikation), der Kommunikationsform (monologische, dialogische), dem gesellschaftlichen Kontext (asymmetrische Kommunikation, symmetrische Kommunikation), dem Reflexions- und Anweisungsgrad der Kommunikation (kommunikatives Handeln, metakommunikatives Handeln), dem situationellen Kontext (Nahkommunikation, Fernkommunikation) und der Medienspezifik (direkt, indirekt) aufzuschlüsseln[11]. Auf dem Hintergrund fremdsprachendidaktischer Überlegungen und daher unserer Thematik besonders verpflichtet begreift D. Möhle den Kommunikationsprozess als einen Komplex aus einer Reihe isolierbarer Faktoren: dem Sprachmaterial (Lautmaterial, Wortschatz, Strukturen), den Fertigkeiten (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben), dem Grad der selbständigen Beherrschung dieser Fertigkeiten (reproduktiv, produktiv), dem Kommunikationstyp (mündlich, schriftlich/dialogisch, monologisch/ mit oder ohne Partnerkontakt/ situationsgebunden, situationsunabhängig) und dem Kommunikationsbereich (Alltagssituation, Sachzusammenhänge, Problemstoffe)[12].

In der Regel belässt man es nicht bei der rein deskriptiven Aufzählung der verschiedenen Aspekte. Selbst Vertreter einer als deskriptiv etikettierten 'modernen Sprachwissenschaft' setzten eindeutige Prioritäten. Sie entschieden sich auf Grund onto- und phylogenetischer Argumente für die

10 Geier, M.: "Modelle der Kommunikation – Ein Überblick über theoretische Versuche, ein alltägliches Phänomen zu begreifen", in J. Kramer (Hrsg.): *Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart, Metzler, 1976, 151.

11 Henne, H.: *Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung*, Tübingen, Niemeyer, 1975, 7–8.

12 Möhle, D.: "Zur Beschreibung von Stufen der Kommunikationsfähigkeit im neusprachlichen Unterricht", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 22*, 1975, 6.

vorrangige Analyse 'gesprochener Sprache'. Das methodische Gewicht wurde, zumindest programmatisch, auf die Ausbildung der 'expression orale' gelegt. Auch dies ist, ähnlich wie der Kommunikationsbegriff, ein reichlich konturschwacher Terminus. "Cette notion 'expression orale' recouvre, d'une part, toutes les activités pédagogiques se proposant de développer l'automatisme 'parler', que ce soit le cours de conversation libre destiné à l'étudiant de niveau avancé ou la leçon audio-visuelle faite au débutant, et, d'autre part, tous les moments d'une leçon de langue parlée, qu'ils soient d'imitation ou de réemploi. C'est une notion compréhensive, dont le sens pourrait englober les intitulés de cours suivants: cours oral, conversation, conversation libre, conversation dirigée, conversation spontanée, apprentissage de la langue parlée (orale), cours au moyen d'une méthode audio-visuelle ou audio-orale, exercices oraux, etc.[13]." Hinzu kommen Schwierigkeiten einmal didaktisch-methodischer, dann beschreibungstechnischer Art. Unter didaktisch-methodischem Gesichtspunkt gilt es, lautlich rezeptives vs. schriftlich rezeptives und lautlich produktives vs. schriftlich produktives Hör-Sprechverhalten wieder in die rechte Balance zu bringen. Präzis gesprochen und auf die lautsprachliche Kommunikation bezogen bedeutet dies, dass eine Überbetonung sinnvollen Sprechens zu Ungunsten verstehenden Hörens überwunden werden muss. Voraussetzungen hierfür sind die Entwicklung einer Theorie des Hörverstehensaktes, die verfeinerte Modellierung der zielsprachlichen 'speech perception' sowie schliesslich die systematische Beschreibung, Aufbereitung und Archivierung von Hörtexten.

Der Begriff gesprochene Sprache ist ein 'technical term', wie ja auch die Begriffe 'conversation', 'discourse', 'utterance' etc. 'technical terms' und damit erklärungsbedürftig sind. Wir werden uns prinzipiell darüber verständigen müssen, ob wir uns auf der Ebene der oralen Konzeption ('code parlé') oder der oralen Realisation ('code phonique') bewegen. Oral konzipierte Texte werden unter spezifischen Redebedingungen produziert, nur oral realisierte Texte nicht. Einige dieser Redebedingungen sind nach L. Söll, dass a) Sprecher und Hörer an einer aussersprachlichen Situation partizipieren, b) Gestik und Mimik mit der Textsyntax interagieren, c) der zeitlich lineare Ablauf des Sprechens nicht revidiert werden kann und d) die Planungszeit relativ begrenzt ist[14]. Wie relativ begrenzt die für orale Textproduktionen zur Verfügung stehende Planungszeit aber auch ist, so

13 Huot Tremblay, D.: *Vers une technique d'analyse de l'enseignement de l'expression orale. Contribution à la didactique analytique de l'enseignement du français langue seconde ou étrangère*, Québec, C.I.R.B., 1974, 4.

14 Söll, L.: *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, Berlin, Schmidt, 1974, 14–16.

geht dem Äusserungsakt doch auf jeden Fall ein prälokutiver Akt voraus. "Im Rahmen dieses prälokutiven Akts *konzipiert* der Sprecher den Äusserungs-, propositionalen, illokutiven (und ggf. perlokutiven) Akt, ob er ihn nun realisiert – oder nicht realisiert[15]." Diesem prälokutiven Akt entspricht auf der Hörerseite ein präauditiver Akt. Der Hörer antizipiert die Intention(en) des Sprechers.

Trotz dieser Sprech- und Hörschulung und vielleicht auf Grund der oben genannten Redebedingungen liegen der Realisation oral konzipierter Texte bestimmte Verfahrenstechniken zugrunde. Anakoluthe, Ellipsen, Parallelismen, Satzsegmentierungen, Parataxen, Abtönungspartikel u.v.a.m. vermitteln zunächst einen diffusen Eindruck von dem äusseren Erscheinungsbild gesprochener Sprache, jedenfalls diffus genug und auf den ersten Blick derart unsystematisch, dass ihre Abbildung in den Grenzen der 'Modell'-Kommunikation unmöglich erscheint. Diffus aber ist die vertextete Rede nur, solange man sie von dem geteilten Erfahrungswissen kommunizierender Individuen abtrennt, solange man davon absieht, sie in die originale Redesituation zu reintegrieren. Hier existiert übrigens ein allgemeines methodologisches Problem dergestalt, "dass die *ausschliessliche* Wahl rangniedriger Ebenen bei der Konstitution handlungstheoretischer Objektbereiche die Verwendbarkeit der zu erwartenden Ergebnisse im Sinne einer Orientierung sozialer Wahrnehmung und sozialen Handelns mindert[16]." "Eine der Schwierigkeiten bei der Didaktisierung gesprochener Sprache, gesprochene Sprache im Sinne oral konzipierter und phonisch realisierter Texte, liegt mithin darin begründet, dass der Lerner nur solche Texte verstehensgemäss erfahren und reproduzieren kann, in denen die Intention(en) und bis zu einem gewissen Grad auch die Identität der Lehrwerksprecher voll ausformuliert sind. Deshalb dominiert in der 'Modell'-Kommunikation eine besondere Varietät gesprochener Sprache: die "spoken prose[17]."

Beobachtung, Klassifikation und Beschreibung sind die massgeblichen Operationen, die in das Paradigma der typologischen Analyse kommunikativen Verhaltens eingehen. Indem modelltheoretische Ansätze darüber hinaus mindestens die Formulierung von Hypothesen und die Angabe von Bedingungen verlangen, definieren sie sprachkommunikatives Handeln als eine besondere Form gesellschaftlicher Praxis. Bei der Beschreibung der 'Original'-Kommunikation orientiere ich mich an Vorarbeiten G. Unge-

15 Henne, H.: op.cit., 73.

16 Bayer, K.: *Sprechen und Situation. Aspekte einer Theorie der sprachlichen Interaktion*, Tübingen, Niemeyer, 1977, 7 f–77.

17 Abercrombie, D.: *Studies in Phonetics and Linguistics*, London, Oxford University Press, 1971, 9.

heuers auf diesem Gebiet[18]. Im Anschluss hieran werde ich versuchen, einiges zur Bedeutung der explizierten Hypothesen und Bedingungen für die anstehende Problematik auszuführen.

Die Angabe der Bedingungen vereindeutigt, welche Grössen, Begriffe in den Prozess der Theoretisierung mit hineingenommen werden. G. Ungeheuer setzt zwei Bedingungen an: den Begriff von Individuen, die äussere und innere Handlungen verantworten, und den Begriff der realen Welt, der diese Individuen angehören, über die sie ihre Erfahrungen sammeln[19]. "Menschliche Individuen sind immer in Gemeinschaftshandlungen begriffen; ein Mittel zur Koordination von Gemeinschaftshandlungen ist sprachliche Kommunikation; Gemeinschaftshandlungen haben ihre Ziele entweder im Bereich der beobachtbaren Welt oder in der subjektiven Welt, d.h. in der Welttheorie der Individuen[20]." Nach Hypothese I beziehen sich die Sätze einer Kommunikationstheorie auf interagierende Individuen. Somit ist der primär dialogische Charakter sprachlichen Handelns verbürgt. Im dialogischen Gespräch sollte es prinzipiell möglich sein, dass der Hörende die Sprecherinitiative und der Sprecher die Hörerrolle übernimmt, sich damit der 'kommunikativen Dominanz' des Sprechers unterwirft, dass ein Gespräch von jedem der Beteiligten eingeleitet und jeder der Beteiligten auf die Rechtfertigung seiner Aussagen hin befragt werden kann. In Hypothese II bestimmt G. Ungeheuer die Funktion sprachlicher Kommunikation im Sinne einer andere Gemeinschaftshandlungen koordinierenden Gemeinschaftshandlung mit einer primären Inhaltsebene (mitgeteilte Inhalte), einer sekundären Inhaltsebene (Mitteilungsmotive) und einer tertiären Inhaltsebene: "vom Hörer aufgrund zusätzlicher Kenntnisse vorgenommene Einordnung von Textinformation in umfassende Zusammenhänge[21]." Die 'materiale' Komponente oder auch das Primärthema der Verbalinteraktion wird immer erst durch eine 'modale' Komponente, das Wie der Äusserung, eingelöst, wobei prinzipiell ein Scheitern des kommunikativen Geschäfts nicht auszuschliessen ist. Hypothese III spezifiziert die sprachliche Kommunikation zwischen Individuen als Koordination innerer Handlungen im Gegensatz zu all jenen Theorieentwürfen, die den interpersonalen Signalaustausch auf ein problemloses De- und Enkodieren semantisch eindeutiger Texte reduzieren. In der durch Sprechen und Hören vermittel-

18 Ungeheuer, G.: "Kommunikationssemantik. Skizze eines Problemfeldes", *Zeitschrift für germanistische Linguistik 2*, 1974, 1–24.
19 Ungeheuer, G.: *Sprache und Kommunikation*, Hamburg, Buske, 1972, 13.
20 Ungeheuer, G.: op.cit., 13–14.
21 Ungeheuer, G.: op.cit., 119.

ten Interaktion "ist Handlungsziel nicht das Verstehen von Sätzen, sondern das Verstehen der kommunizierenden Personen, wenn auch dieses durch Satzverständnis vermittelt ist[22]." Nach Hypothese IV dürfen die von der Linguistik angebotenen Sprachsysteme nur Anspruch auf die von derselben Linguistik als Beschreibungsgrundlage gewählte Empirie erheben, die in der Regel keine im Sinne der drei oben genannten Hypothesen ausgewiesenen kommunikativen Elemente enthält.

Während die typologischen Ansätze sich primär über Auswahl und Gewichtung gewisser Teilaspekte der 'Original'-Kommunikation auf den zielsprachlichen Unterricht auswirken, markieren modelltheoretische Entwürfe in viel stärkerem Masse die Grenzen schulischer Kommunikation selbst. Denn insofern als diese in der Regel auf Grund eines faktischen Wissens- und Fertigkeitsgefälles zwischen Lerner und Lehrer verzerrt, verwaltet und in Ermangelung einer "Vitalmotivation"[23] künstlich ist, widerspricht sie den in den obigen vier Hypothesen enthaltenen Merkmalen sprachlicher Gemeinschaftshandlungen. Schulische Kommunikation als Sozialisation unter erschwerter Bedingungen.

In der didaktisch-methodisch organisierten Zielsprachenkommunikation überlappen sich wenigstens drei verschiedene Beziehungsebenen: das in nicht authentischen Lernmaterialdialogen beschriebene Verbalverhalten künstlicher Sprecher-Hörer, der Kontakt zwischen den über Medien vermittelten Text-, Lerninformationen und den Lernenden und schliesslich der Lehrer-Lerner Bezug. Bis zum Erreichen des Lernziels Kommunikationsfähigkeit werden den Probanden also drei Übergangskompetenzen abverlangt, welche sämtlich dem Primat des Lernens unterstehen. Die privilegierte Lerninstitution ist die von F. Wellendorf als 'soziale Lebenswelt' definierte Schule. "Aus der Tatsache, dass Schule eine soziale Lebenswelt ist, folgt aber auch: keine Handlung oder Handlungssequenz und keine Interaktion in der Institution Schule ist verständlich, wenn man den situativen Kontext, die 'Szene' nicht kennt, in der sie ihren Platz haben[24]." In besonderem Masse trifft F. Wellendorfs Aussage auf ein

22 Ungeheuer, G.: "Was heisst "Verständigung durch Sprache"? Vortrag gehalten bei der Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache", *Sprache der Gegenwart. Schriften des Instituts für deutsche Sprache. Jahrbuch 1972*, 30.

23 Reisener, H.: "Einige Überlegungen zum Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern", in H. Reisener (Hrsg.): *Fremdsprachen in Unterricht und Studium. Hochschuldidaktische Konsequenzen und schulische Relevanz*, München, Kösel-Verlag, 1974, 185.

24 Wellendorf, F.: "Über die Bedeutung der Psychoanalyse für eine Theorie der schulischen Sozialisation", in H. Walter (Hrsg.): *Sozialisationsforschung. Bd. I. Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 1973, 202.

Merkmal der dritten Beziehungsebene zu: die ritualisierte 'phraséologie scolaire' und die dieser zugrunde liegenden pragmatischen Regeln. Eine dieser Regeln könnte wie folgt definiert werden: "Any declarative or interrogative is to be interpreted as *command to do* if it refers to an action or activity which teacher and pupil(s) know ought to have been performed or completed and hasn't been[25]."

Transposition

Sprachlernmaterialien basieren, einige implizit, andere eher explizit, auf Sprachbeschreibungen. Wer sich um die modifizierte Aufnahme solcher Sprachbeschreibungen in Kursmaterialien und darüber hinaus noch für deren Integration in die Wissensbestände lernender Individuen bemüht, stösst indirekt auf die zu Beginn bestimmte Kategorie Transposition. Indem auf diese Weise der Begriff 'lernende Individuen' eingeführt ist, bietet es sich an, zwischen der inneren und äusseren Relevanz von Theorien zu unterscheiden. Empirische Befunde sind für übergeordnete theoretische Ansätze nur von innerer Relevanz. "Mit 'äusserer' Relevanz ist die Bedeutsamkeit, die Wichtigkeit der theoretischen Ansätze selbst gemeint. Er (i.e. der Grad der äusseren Relevanz) ist unabhängig von der inneren Relevanz, da ja empirische Befunde für eine Theorie maximal aussagekräftig sein können, die selbst völlig bedeutungslos ist[26]." Für den Bereich der Sprachlernforschung bestimme ich die äussere Relevanz vorgegebener Theorien als: relevant für lernende Individuen. Ob die Sätze einer Theorie nun für die organisierte Entwicklung zielsprachlicher Fähigkeiten und damit auch der Kommunikationsfähigkeit von Belang sind, hängt a) davon ab, ob jene empirische Basis, über der der Wissenschaftler seine Modelle entwickelt, sich der Empirie des Lehrens und Lernens von Zielsprachen annähert und b) davon, ob die in Frage kommende Theorie der Komplexität dieser besagten Empirie Rechnung trägt oder nicht. Eine 'kommunikative Lerntheorie', wie J. Thurow sie fordert[27], muss beide Bedingungen erfüllen. Das gilt es nun gerade am Beispiel der phonetischen Wissenschaft zu exemplifizieren. Zwar ist diese nämlich die faktisch und historisch privilegierte Disziplin, die die Analyse

25 Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard: *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press, 1975, 33.
26 Holzkamp, K.: *Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten*, Frankfurt a.M., Fischer, 1972, 12.
27 Thurow, J.: "Textphonetik und Aussprachekorrektur", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 15*, 1977, 34.

lautsprachlicher Kommunikation vorangetrieben hat, doch geriet sie im Verlaufe der Anwendungsgespräche, im Gegensatz zur Grammatikforschung, aus dem Blickfeld.

Die Ausgangsthese muss entsprechend den oben genannten Relevanzkriterien wie folgt lauten: "Just as basic phonetic research, seeking an explanatory model of speech perception and production develops its experiments to answer very precise questions, so one must demand that applied phonetic research in pronunciation teaching aims with its experiments at the learning task; descriptions of speech divorced from the task under investigation cannot be expected to provide much information for direct application[28]." Im Falle der Aussprachеschulung liess sich die Transposition phonetischer Beschreibungsinformationen nur ungünstig an. Hieran war vor allem ein "Phonemozentrismus"[29] schuld, der den theoretischen Status metakommunikativer 'discovery procedures' wie der Oppositionsprobe mit Übungsformen wie den Minimalpaar-Verfahren vermischte. Ausserdem zeigte sich, dass von den bekannten Manifestationsbereichen der Schallproduktion und -rezeption lediglich der artikulatorische – Stellungen und Bewegungen der Sprechwerkzeuge – auf Grund seiner Eigenschaft als relativ problemlos beobachtbarer Verhaltensform in Lernhilfen, Artikulationsanweisungen umgesetzt werden konnte, und selbst diese das sprachliche Kontinuum nur verkürzt wiedergeben.

In der Aussprache- und Hörschulung müssen auf Grund persönlicher Unterrichtserfahrungen ausser der phonetischen Realisation alle anderen Textebenen stets mitgedacht werden. E. Thürmann bemerkt in bezug auf das Vermögen zur lautsprachlichen Wahrnehmung, es sei nicht die einfache Addition isolierbarer Teilkompetenzen, "sondern die komplexe Fähigkeit, Informationen über Einheiten von phonetischer bis zur textuellen Extension zur Steuerung von Verarbeitungs- und Speicherprozessen auf allen Ebenen zu nutzen[30]." Und für die Aussprachеschulung darf man als gesichert annehmen, dass die lautsprachliche Beherrschung des Einzellautes kein Garant für die lautsprachlich korrekte Produktion des Einzelwortes ist, diese kein satzphonetisches Können sichert etc. Auch sind phonetische Pseudowelten "J'ai chassé le jaguar en Chine"[31] vollkommen irrelevant für die kommunikative Bewältigung von Lebenssituationen.

28 Barry, W. J.: "Some Areas of Applied Phonetics", in Ch. Gutknecht (Hrsg.): *Grundbegriffe und Hauptströmungen der Linguistik*, Hamburg, Buske, 1977, 64.
29 Dufeu, B.: "Die phonologisierte Aussprachеschulung", in H. P. Kelz: op.cit., 149.
30 Thürmann, E.: "Die Phonetischen Wissenschaften. Trends und Entwicklungen", in Ch. Gutknecht (Hrsg.): op.cit., 45.
31 Léon, M.: *Exercices systématiques de prononciation française*, Paris, Hachette et Larousse, 1976, 80.

Aus der Lernerperspektive betrachtet, liegen nach A. Raasch die Probleme der Ausspracheschulung im wesentlichen im Bereich des Psychologischen und Soziopsychologischen[32]. Diese These gilt nun sicherlich nicht allein für die Ausspracheschulung. Dem trägt die Kategorie Transposition ja insofern Rechnung, als sie die Beschreibungsdaten mit der soziopsychologischen Beschaffenheit lernender Individuen zu vereinbaren sucht[33].

Deduktion

Die Gesamtheit der bislang rekapitulierten Entscheidungen, im Bereich der Reduktion die Entscheidungen über den Entwurf einer 'Modell'-Kommunikation, im Bereich der Transposition die Entscheidungen über lernerrelevante Beschreibungsdaten, akzeptiert den curricularen Implikationszusammenhang von Lernziel, Lerninhalt, Lernorganisation und Lernzielkontrolle. Nun erst können wir das Lernziel Kommunikationsfähigkeit, die 'ultima ratio' der Unterrichtsveranstaltung, näher bestimmen und seine sachlogische Vorwegnahme in Lerninhalten sowie Lernorganisation bzw. nachträgliche Sicherung in Lernkontrollen überprüfen. Die Kategorie Deduktion zeigt an, dass bei einem gesetzten Lernziel die Auswahl von Inhalten, Übungsverfahren und Tests in gewisser Weise vorbestimmt ist. Es gehört demnach zu einer der vordringlichen Aufgaben der Sprachlernforschung, Zuordnungsregeln ausfindig zu machen, nach denen die einzelnen Entscheidungen aufeinander abzustimmen sind. Eine noch sehr allgemeine Zuordnungsregel liesse sich etwa wie folgt formulieren: Lernziele im Bereich lautsprachlicher Kommunikation verlangen nach Inhalten, Übungsverfahren und Tests, die eher die akustische denn die graphische Besonderheit einer gewählten Zielsprache berücksichtigen. Insgesamt ist aber bisher unerforscht, "welche Schüleraktivitäten exakt zu welchen Lernzielen führen können[34]." Auch wurde der wissenschaftliche Entwurf und Einsatz oraler Tests über Gebühr vernachlässigt.

Bleiben demnach die Probleme der Lernziele und Lerninhalte. U.a. formuliert, expliziert und dimensioniert man Lernziele. Formuliert werden Lernziele gemäss den verschiedenen Abstraktionsniveaus als Richt-,

32 Raasch, A.: "Phonetik im Fremdsprachenunterricht", *Zielsprache Französisch*, 1977, 82.

33 Heindrichs, W.: "Stellungnahme zum Thema: Ausspracheschulung", *Zielsprache Französisch*, 1978, 70.

34 Kogelheide, R.: *Lernziele und Übungsformen im englischen Anfangsunterricht*, Bochum, Brockmeyer, 1976, 87.

Grob- oder Feinziele, wobei die Unterscheidung zwischen Grob- und Feinzielen häufig gewisse Schwierigkeiten bereitet. Diesen Abstraktionsniveaus entsprechen Rechtfertigungsniveaus. "So wie im logischen Schluss das Individuelle auf das Allgemeine zurückgeführt wird und von diesem seine Mächtigkeit und Legitimation erhält, so erhalten die 'Feinziele', die der Lehrer für seine alltägliche Praxis entwickelt, ihre Legitimation durch den Prozess ihrer Rückführung auf die 'Richtziele' und 'Grobziele', die die oberen Instanzen der schulischen Hierarchie einsetzen[35]."

Insofern, als das Erreichen von Richtzielen wie 'die Schüler sollen zur Kommunikation mit französischen Muttersprachlern fähig sein' die Beherrschung der in Form von Verhaltenselementen operationalisierten Feinziele wie 'die Lernenden sollen auf der Basis eines von Franzosen gesprochenen, zusammenhängenden, längeren Textes phonetisch-phonologische Elemente der französischen Sprache diskriminieren'[36], voraussetzt, liesse sich zusammenfassen: Richtziele thematisieren Fähigkeiten, Feinziele thematisieren Fertigkeiten. Denn: "Sprachliche Fähigkeiten sind Leistungseigenschaften bzw. Potenzen zu Sprachleistungen, bei denen der Sprachtätige über Fertigkeiten sowie Fertigkeits- und Kenntniselemente zum Ausdruck eigener oder zum Verständnis fremder Gedanken verfügt[37]."

Je nachdem also, ob man von einem Lernziel Kommunikationsfähigkeit oder einem Lernziel Kommunikationsfertigkeit redet, sind verschiedene Komplexitätsgrade erwarteter sprachlicher Leistungen im Gespräch. Offensichtlich ist die Aufteilung der Kommunikationspraxis in Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben eine Sache und die Unterscheidung zwischen Fertigkeiten und Fähigkeiten eine andere. Auf keinen Fall sollte man, wie dies häufig geschieht, den Sprechvorgang ausschliesslich als fertigkeitsorientiertes Verhalten interpretieren. Erst die jeweiligen Anforderungen, welche an den Sprechvorgang gestellt werden, entscheiden darüber, ob eher der Terminus Fähigkeit oder eher der Terminus Fertigkeit angebracht erscheint. Es bleibt allerdings zu fragen, inwieweit die Ausbildung einer zielsprachlichen Kommunikationsfähigkeit vor der Reduktion auf rein technische, überprüfbare Fertigkeiten geschützt ist. H.-E. Piepho übte Kritik daran, dass selbst im Sinne der kommunikativen Kompetenz

35 Wellendorf, F.: "Rituelles Handeln in der Schule. Zur symbolischen Funktion von Lernzieltaxonomien", in H. C. Goeppert (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*, München, Fink, 1977, 29.

36 Vogel, K.: "Schulung des Hörverständnisses. Sprach- und mediendidaktische Erwägungen für ein Übungsprogramm im Französischen", *Linguistik und Didaktik 23*, 1975, 206.

37 Günther, K.: "Probleme der fremdsprachenmethodischen Kategorisierung sprachlichen Könnens (I). Für eine systematische Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im Fremdsprachenunterricht", *Fremdsprachenunterricht 15*, 1971, 16.

formulierte Lernziele häufig nur als Vervollkommnung der mündlichen Sprechgeläufigkeit interpretiert werden[38].

Während man im Rahmen der Formulierung von Lernzielen beobachtbare Verhaltensformen (Feinziele) oder in Aussicht gestellte Verhaltensdispositionen (Richtziele) notiert, führt die Explizierung der Lernziele durch Angabe von Katalogen (z.B. Situationenkatalog, Themenkatalog, Sprechintentionenkatalog) und Listen (z.B. Lexikliste, Strukturenliste, Liste der Wortbildungsgesetze) zur Ebene der Lerninhalte über[39]. Begriffe wie *die* französische oder *die* englische Sprache erweisen sich als unterrichtsuntauglich, gibt es doch *die* Sprache ebensowenig wie *die* vollkommene Beherrschung einer Zielsprache. Dies gilt auch für die Kompetenz in der Muttersprache. Die Autoren kommunikativer Lernmaterialien sind daher aufgerufen, sich stärker als bislang der diachronischen, diatopischen, diastratischen und diaphasischen Feingliederung sprachlicher Realisationen bewusst zu werden und kommunikationsrelevante funktionale Sprachvarianten aufzunehmen. Je nach Partnerbeziehung macht es nämlich einen erheblichen Unterschied, ob man Ihnen gegenüber äussert 'Nous feriez-vous l'honneur de venir dîner à la maison ce soir?', 'Cela te ferait-il plaisir de venir dîner à la maison ce soir?' oder 'Tu peux bouffer chez nous ce soir'[40].

Bei der Dimensionierung von Lernzielen haben sich die Attribute kognitiv, affektiv und psychomotorisch durchgesetzt. Kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele schliessen natürlich einander nicht aus. Gerade in bezug auf das Lernziel Kommunikationsfähigkeit setzt die kognitive und psychomotorische Bewältigung von Aufgaben stets eine zur affektiven Lernzieldimension zählende Kommunikationsbereitschaft voraus.

Kommunikationsfähigkeit. Ein Lernziel? Ja. Ein Lernziel mit Problemen? Ganz gewiss. Ein Lernziel mit Chancen? Auf jeden Fall.

Universität Bonn
Sprachlernzentrum
D 5300 Bonn

Wilfried Heindrichs

38 Piepho, H.-E.: *Kommunikative Kompetenz, Pragmalinguistik und Ansätze zur Neubesinnung in der Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Düsseldorf, Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt Düsseldorf. Schriftenreihe. Heft 12, 1974, 16.

39 Denninghaus, F.: "Methoden der expliziten Lernzielbestimmung – Die Voraussetzungen für eine objektive Leistungsmessung und Erfolgskontrolle im Fremdsprachenunterricht", *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 22*, 1975, 127–141.

40 Scherfer, P.: *Funktionale Sprachvarianten. Eine Untersuchung zum Französischen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt*, Kronberg/Ts., Scriptor, 1977, 101–102.